

La diversitat al centre de secundària:

Escenari d'un desencontre

*Dolors Forteza Forteza,
professora del Dpt. de Ciències de l'Educació de la UIB*

En l'actual panorama educatiu l'atenció a la diversitat de l'alumnat es conforma com una de les més importants preocupacions entre els professionals de l'educació, i això no perquè el fenomen de la diversitat sigui un problema en si mateix. La qüestió central, que li confereix una connotació de problema, és que són els docents els que han de donar resposta a la diversitat (Jiménez e Illán, 1997).

Malgrat això, no es pot negar la dificultat a la qual s'ha de fer front per respondre a la diversitat de l'alumnat en la secundària, ja que aquesta presenta múltiples canals d'expressió. Cada alumne s'ha desenvolupat en un entorn social, cultural i familiar diferent, cada alumne porta una història escolar, cada un d'ells té unes capacitats, motivacions i interessos, tenen maneres diverses d'enfrontar-se als aprenentatges i varien les expectatives que sostenen front al seu futur escolar i professional. Tot plegat fa que siguin els docents els que tenen majors desafiaments en la seva tasca quotidiana en les aules.

Ara bé, la problemàtica al voltant de l'atenció a la diversitat no pertany exclusivament al professorat. Ens situam davant un problema pluridimensional i que, en conseqüència, no té solucions simples. Els valors socials i educatius imperants, la política educativa d'una determinada orientació ideològica, els models didàctics dominants, etc. són àmbits que poden complicar o facilitar el funcionament dels centres i les respostes que des d'aquests es poden donar a les diferències de l'alumnat.

La brevetat de l'escrit no em permet fer una anàlisi exhaustiva de les múltiples variables que incideixen en els processos d'ensenyança-aprenentatge quan ens referim a l'ESO. Me centraré, doncs, en alguns aspectes que al meu mode de veure poden estar impedit al professorat de secundària resituar-se en un nou marc de pensament i acció des del qual considerar que tots els alumnes són diferents.

L'actual estructura organitzativa i institucional imposa una sèrie de



limitacions o obstacles, entre les quals vull destacar les següents:

- Els centres de secundària són organitzacions massa grans que dificulten satisfer les necessitats dels alumnes així com les de desenvolupament professional dels docents (Hargreaves, 1996). D'altra banda, la cultura balcanitzada, de la qual parla el mateix autor -és a dir, la forta estructura departamental dels centres de secundària- milita en contra d'una cultura de col·laboració. Són les mateixes condicions del lloc de treball en les quals fa feina el professorat de secundària les que reforcen la cultura de l'individualisme i l'aïllament dels docents en les quatre parets de l'aula. Si més no, l'estructura organitzativa departamental incrementa la separació entre els docents (formant-se comunitats aïllades dins i fora dels centres), i no ajuda a fomentar la cooperació i implicació del professorat en la tasca comuna que és ensenyar.

- La burocratització de la vida escolar és un altre obstacle per a la transformació que reclama l'ampliació de l'obligatorietat fins els 16 anys. L'abundància dels raonaments tècnics (pedagògics i psicològics) en el currículum prescrit per l'Administració ha derivat en la burocratització del pensament curricular. Quan el professorat, per exemple, ha afrontat l'elaboració dels projectes curriculars (inclús les mateixes programacions dels distints departaments), sovint s'ha transformat en pur formalisme, atès que el llenguatge tècnic que acompanya el disseny curricular prescriptiu no aborda els problemes pràctics reals.

- Les noves exigències i demandes pedagògiques i organitzatives que suposa l'ESO sense canviar les condicions de feina del professorat són també una font important de problemes, allò que Apple (1989) anomena "intensificació" del lloc de treball dels docents. Aquesta intensificació fa referèn-

cia a la sensació de sobrecàrrega crònica de treball que duu al professorat, entre altres coses, a veure limitat el seu temps per a la socialització o fins i tot per aprofundir en el camp en el qual està especialitzat, així com a reduir la qualitat de la seva pròpia tasca docent. Tal com apunten Apple i Jungck (1990) la intensificació del lloc de treball tendeix a substituir el concepte de treball ben fet pel de treball fet, i des d'aquesta perspectiva la reflexió sistemàtica es constitueix en una dificultat a l'hora de determinar el que és essencial per a les tasques de caràcter immediat. En exigir més al professorat sense alterar les seves condicions laborals,



això afecta no només els docents sinó també l'alumnat que ha de fer més coses fora de les aules i al marge del temps que estan amb els seus professors (Gimeno Sacristán i Pérez Gómez, 1993).

- L'organització del temps i l'espai crea les seves pròpies limitacions. Les variables temps i espai no són quelcom secundari en la vida d'un institut. Pel que fa al temps delimita la mateixa acció del professorat i el que seria pensable. El temps escolar en les organitzacions molt estructurades, on tot tendeix a especialitzar-se, és de caràcter més monocrònic que policrònic. Als instituts, l'activitat s'estructura i es desenvolupa d'acord amb la pauta d'organització monocrònica, la qual cosa incideix, notablement, en l'estereotipació de continguts i tasques. I aquesta organització

del temps té conseqüències importants, entre les quals una de les més rellevants afecta l'alumnat: quan l'acció transcorre de forma lineal, en etapes successives, s'atén més a les exigències de les tasques que a les dels alumnes que les han de realitzar. D'acord amb Husti (1992) l'ús del temps sincrònic és contrari a diversificar les pràctiques escolars, aspecte aquest que permetria atendre les peculiaritats personals de l'alumnat, els distints estils d'aprenentatge, etc.

Respecte a l'espai, també de caràcter sincrònic, en el qual tothom ha de fer el mateix al mateix lloc incideix, igualment, en les possibilitats d'oferir diferents alternatives per a alumnes diversos. Els edificis escolars estan pensats per agrupar l'alumnat segons l'edat, factor que ajuda a homogeneïtzar les pràctiques docents.

- Les concepcions dominants entre els docents pel que fa a la transmissió de coneixements i l'avaluació incideixen en la pròpia ensenyança i en l'aprenentatge de l'alumnat. L'educació secundària ha deixat de ser, en part, un nivell educatiu d'èlit, en tant que un període d'aquesta ha passat a ser obligatòria per a tota la població. No obstant això, la seva concepció en la pràctica manté trets de l'anterior estatus. La doble finalitat de l'ensenyament secundari obligatori -propedèutica i amb un valor terminal en si mateixa- dificulta que el professorat modifiqui les idees i creences que manté a l'ensenyament postobligatori. Sobretot, el paper de transmissor d'un coneixement vàlid, cert i segur i, per tant, l'èmfasi en allò que és acadèmic -l·ligat a la funció propedèutica-, i l'avaluació centrada en l'alumne, a partir de la quantificació de resultats observables, conformen dos elements de la pràctica a l'aula de complicada transformació.

Amb això no estic dient que aquest sigui l'únic model sinó que

en la pràctica està més estès i quan s'intenta introduir altres models es fa sobre aquest, la qual cosa obstaculitza alliberar-se dels procediments habituals de les pràctiques arrelades. El fet que el professorat de secundària, per la tradició acadèmica universitària, s'identifiqui com a pertanyent a un grup d'especialistes, els vincula a un rol més proper a l'ensenyança de transmissió. Aquesta no és una afirmació que es

professorat). D'aquesta forma, es redueix el cabdal de possibilitats que l'avaluació té per facilitar la comprensió en profunditat de l'activitat professional.

Per finalitzar, amb la implantació de la Reforma el professorat dels instituts ha vist com es modifiquen les característiques de l'alumnat que tradicionalment rebien. Sens dubte, això ha plantejat problemes pels reptes professionals

demnats a entendre's. L'escenari escolar, amb tota la seva càrrega simbòlica, condiona i imposa les seves normes, i l'aula no escapa d'aquesta regla, no és un escenari neutral. Les decisions que es prenen, explícites o no, afecten l'alumnat.

Certament, es posa de manifest com el professorat s'implica en una negociació entre uns interessos i valors personals respecte a unes determinades aspiracions educatives i els dels contextos institucionals i socials que no sempre coincideixen. Contextos institucionals que determinen el que ocorre a les aules, creant límits per pensar i fer altres coses. El professorat pateix el sistema educatiu, però també en forma part, i l'alumnat rep les conseqüències de les múltiples contradiccions a les quals estan sotmesos els docents.

El professorat pateix el sistema educatiu, però també en forma part, i l'alumnat rep les conseqüències de les múltiples contradiccions a les quals estan sotmesos els docents

pugui generalitzar però, com ha posat de manifest Bernstein (1971), les disciplines molt delimitades tendeixen a presentar-se a l'alumnat com a veritats absolutes inqüestionables.

D'altra banda, l'avaluació, igual que altres aspectes de l'ensenyança, està subjecta a tradicions i formes de pensar que són difícils de modificar i, a vegades, inamovibles. La paulatina posada en marxa de l'ESO ha fet entrar en clares contradiccions al professorat, que mantenia una tradició avaluativa molt condicionada pel caràcter propedèutic de l'etapa en la qual exercien com a docents. En els centres sols s'avaluaven els alumnes, procés que se repeteix i perpetua en l'ensenyament obligatori. L'avaluació així entesa, en un sentit restringit, condueix a mantenir unes pràctiques que difícilment es qüestionen.

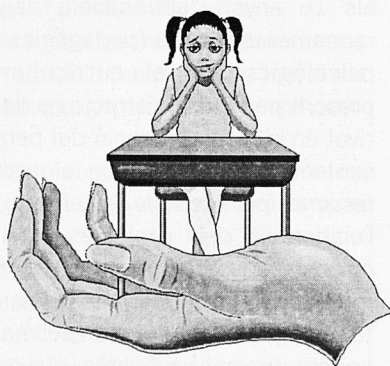
Quan només s'avaluen les repercussions d'un programa en els receptors d'aquest (l'alumnat), s'està oblidant l'avaluació de la qualitat del programa i de les persones que el desenvolupen (el pro-

que implica haver d'atendre un alumnat divers quant a interessos, capacitats, motivacions, procedència social i cultural, etc.

Entenc que el problema no és tant atendre un alumnat divers com adoptar nous rols en una etapa obligatòria, la qual cosa topa directament amb la tradició academicista d'una part del professorat de secundària. A l'ESO s'incorporen tots els estudiants i l'ensenyament obligatori no té com a finalitat seleccionar l'alumnat per distingir els que valen dels que no per seguir estudiant. No obstant, una part dels docents segueix pensant que la secundària, i més concretament el segon cicle, és adequada per l'alumnat amb una determinada capacitat intel·lectual, que s'adapta a les normes de conducta, que accepta el coneixement acadèmic, que competeix per qualificacions altes, etc. D'altra part, tampoc desapareix la imatge que té l'alumnat, no gaire positiva, de l'escola i el que s'hi ensenya.

Així, és a l'aula on es produeix un dels majors desencontres, perquè alumnes i professors estan con-

No estic negant la dificultat que comporta l'atenció a la diversitat dels alumnes, just al contrari, per la seva complexitat mereix la pena reflexionar sobre l'entramat escolar per millorar la pràctica a



les aules, on alumnat i professorat gaudeixin d'aprendre i ensenyar. Que sigui una tasca difícil i aclaparadora per la diferència de nivells, interessos i motivacions... presents a una aula, no excusa la necessitat d'intentar mantenir una base saludable en l'ensenyança i l'aprenentatge com a activitat plaent. Perquè són prou coneguts els efectes quan la vida escolar del professorat i alumnat es converteix en frustrant; en aquest

sentit, compartesc amb Blanco (1995) la necessitat de despullar-nos de vells temors i velles idees que són un obstacle davant la nova situació, per tal de no convertir en realitat les nostres pors i vaticinis.

És evident que el repte d'articular una actuació didàctica amb una base saludable i que permeti atendre simultàniament a uns alumnes que es van diferenciant de forma progressiva no és responsabilitat exclusiva dels docents. Malgrat aquests poden jugar un paper rellevant, això no eximeix l'Administració d'adquirir un compromís més enllà de les prescripcions, sobretot pel que fa a la formació del professorat, la distribució equitativa dels recursos humans i materials, el desenvolupament d'un model curricular que permeti l'autonomia docent, etc. □

Referències bibliogràfiques

APPLE, M.W.

Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona. Paidós-MEC. (1989)

APPLE, M.W. i JUNGCK, S.

No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: La enseñanza, la tecnología y el control en el aula. Revista de Educación, 291, pàg. 149-172. (1990)

BERNSTEIN, B.

On the Classification and Framing of Educational Knowledge. A M.F. Young (Ed.), Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education, pàg. 47-96. Londres. Collier Mcmillan. (1971)

BLANCO, N.

La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática. A J. Fernández Sierra (Coor.), *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, pàg. 17-65. Málaga. Aljibe. (1995)

GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ GÓMEZ, Á.

El profesorado de la Reforma. Cuadernos de Pedagogía, 220, pàg. 95-99. (1993)

HARGREAVES, A.

Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado). Madrid. Morata. (1996)

HUSTI, A.

Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. Revista de Educación, 298, pàg. 271-305. (1992)

JIMÉNEZ, P. i ILLÁN, N.

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. A N. Illán Romeu i A. García Martínez (Coors.), *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*, pàg. 37-49. Málaga. Aljibe. (1997)



MENÚ DIARI

Ctra. Manacor - Inca, km. 9
Tel. **971 83 02 46**
07520 PETRA

BATEJOS - NOCES COMUNIONS MENJARS D'EMPRESA

